

### Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen: vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen

Krausneker, Verena

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Krausneker, V. (2004). Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen: vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen. *SWS-Rundschau*, 44(3), 289-313. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164923>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen

## Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen

Verena Krausneker (Wien)

Der Beitrag beschreibt eine in Österreich bis dato einmalige, mehrsprachige Lernsituation mit gehörlosen und hörenden Kindern und Lehrerinnen. Volksschulkinder wurden in Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch erfolgreich gemeinsam unterrichtet. Diese mehrsprachige Gruppe wurde drei Jahre lang im Rahmen meiner Dissertation sprachwissenschaftlich begleitet und dokumentiert. Die Ergebnisse werden hier zusammenfassend präsentiert. Einleitend dazu werden grundlegende Fakten über Gebärdensprachen und Gehörlosenbildung – sowohl internationale als auch spezifisch österreichische Entwicklungen – dargestellt. Dies schafft den großen, sozialwissenschaftlichen Kontext, der zum vollen Verständnis der Innovation in der oben genannten bilingualen Klasse notwendig ist.

*The story of Deaf education has three great lessons to teach us: the banality of ignorant cruelty, the tenuousness of scientific progress, and – last but not least – the stubborn persistence of folk metaphysics (Rée 1999, 87)*

*Wie soll man aus dem Quell des Wissens schöpfen können, wenn man nur ein Sieb dazu benutzen darf und einem ein richtiges Gefäß vorenthalten wird? (Prillwitz/ Vollhaber 1990, 20)*

### 1. Überblick

Dieser Beitrag bietet zunächst einführende Informationen über das Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen sowie Basiswissen und die ersten sprachwissenschaftlichen Forschungen dazu. Danach werden Gebärdensprachen in Bezug auf sprachenpolitische Überlegungen diskutiert und österreichische mit internationalen Aktivitäten verglichen. Es werden auch die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Gebärdenspracherwerb vorgestellt. Schließlich werden die Praxis der Gehörlosenpädagogik beschrieben, die Gebärdensprach-ausschließende Richtung kritisiert sowie der bilinguale Ansatz unter Einbeziehung einer Laut- und einer Gebärdensprache dargestellt. Auch die gegenwärtige österreichische Gehörlosenpädagogik und ihre Folgen werden kritisch hinterfragt. Vor diesem Hintergrund wird die erste bilingual geführte Volksschulklasse in Wien mit gehörlosen und hörenden Kindern und Lehrerinnen beschrieben; Ergebnisse der mehrjährigen, soziolinguistisch orientierten Begleitdokumentation werden zu-

sammengefasst. Das Wiener bilinguale Modell (Laufzeit September 2000 – Juli 2004) stellt zwar noch immer eine österreichische Ausnahme dar, verlief jedoch erfolgreich und wurde mit einem internationalen Preis bestätigt. Die hier dargestellten Forschungsergebnisse belegen, wo die zukunftsweisenden Erkenntnisse und enormen Erfolge lagen.

## 2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen

Von Gehörlosigkeit spricht man, wenn gesprochene Sprache – auch mit Hörgeräten etc. – nicht ausreichend genau wahrgenommen und – daraus resultierend – reproduziert wird. Für die meisten gehörlosen Menschen sind visuelle Sprachen das wichtigste Kommunikationsmittel, sie sind GebärdensprachbenutzerInnen. Gebärdensprachen sind das authentische Kommunikationsmittel von Gehörlosen und sind aufs Engste mit der Gehörlosenkultur verbunden. Als Richtwert für die Zahl gehörloser Menschen wird ein Promille der Bevölkerung angenommen. In der EU gibt es also ca. 500.000 BenutzerInnen der vielen europäischen Gebärdensprachen, in Österreich geschätzte 8.000–10.000.

Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen, die eigene, von Lautsprachen unabhängige sprachliche Strukturen und eine eigene Grammatik haben. Diese Grammatik ist wiederum von Gebärdensprache zu Gebärdensprache verschieden. Es gibt nationale Varianten, die sich markant voneinander unterscheiden und regionale Varianten, die sich so wie gesprochene Dialekte voneinander unterscheiden. Die Bezeichnungen für Gebärdensprachen werden (wie auch in diesem Aufsatz) meist abgekürzt: American Sign Language = ASL, British Sign Language = BSL, Deutsche Gebärdensprache = DSL, Österreichische Gebärdensprache = ÖGS, usw.

Den Beginn der modernen Gebärdensprachforschung markiert einerseits in Europa die Arbeit des niederländischen Linguisten Tervoort im Jahr 1953, andererseits – breiter rezipiert – die Arbeit des amerikanischen Linguisten William C. Stokoe. Dieser entdeckte gemeinsam mit seinem Team 1960 als erster eine Struktur in dem, was Jahrhunderte lang sowohl von Wissenschaftlern als auch von den BenutzerInnen eher für eine zufällige Ansammlung von Gesten gehalten wurde. Doch sogar nachdem Stokoe seine Erkenntnisse über ASL (American Sign Language) publiziert hatte, dauerte es noch eine Weile, bis sie in das allgemeine Bewusstsein gedrungen waren. Den zweiten markanten Punkt für ein neues Verständnis und Selbstverständnis der Gebärdensprachgemeinschaften stellen die Arbeiten von Bellugi und Klima dar. Die beiden AutorInnen – eine Psycholinguistin und ein Linguist – waren vorher noch nie in Kontakt mit einer Gebärdensprache oder gehörlosen Menschen gewesen und hatten keinerlei Hypothesen, als sie kurz nach Stokoe ihre Untersuchungen im Salk Institute in San Diego aufnahmen. Umso größer war ihre Überraschung über das, was sie entdeckten: ASL ist eine komplex strukturierte Sprache mit einer elaborierten Grammatik. Die vielen – auch neurologischen – Arbeiten der beiden gehören seither zu den wichtigen Grundlagen der Gebärdensprachforschung (siehe z.B. Poizner/ Klima/ Bellugi 1990). In den seit Stokoes Erkenntnis vergangenen 40 Jahren hat die Gebärdensprachforschung

Enormes geleistet und zahlreiche neurologische, linguistische, soziologische, historische, kulturwissenschaftliche, psychologische und andere Arbeiten produziert.<sup>1</sup>

### 3. Sprachenpolitik – »Anerkennung oder nicht?«

Der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) als Interessenvertretung der hiesigen Gebärdensprachgemeinschaft bemüht sich seit Jahren um die Umsetzung des grundsätzlichen *Rechts* der Gehörlosen auf Gebärdensprache in Österreich. In den Jahren 1988 und 1998 wurden die Mitgliedsländer der EU vom Europäischen Parlament per Resolution dazu aufgefordert, ihre nationalen Gebärdensprachen anzuerkennen und Sprachenrechte für ihre VerwenderInnen zu sichern (Krausneker 2000). Dies war bis dato in folgenden Ländern der Fall (teilweise verfassungsrechtlich abgesichert, teilweise in einzelnen Gesetzen): Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Portugal, Schweden, außerdem in der Tschechischen, in der Slowakischen Republik und in der Schweiz (zur europäischen Gebärdensprachenpolitik siehe Krausneker 2003b). Des Weiteren sind die nationalen Gebärdensprachen in Kanada, den USA, Kolumbien, Uganda und Südafrika in unterschiedlicher Form anerkannt (Krausneker 2001).

Auf Bundesebene gab es in Österreich etliche Bemühungen zur Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS), mit dem Ergebnis, dass im Jahr 1998 deren Anerkennung als *Gerichtssprache* erfolgte. Verschiedene Abgeordnete (v. a. Grüne und Liberale) stellten zahlreiche Anträge auf Anerkennung der ÖGS als Sprache/ Minderheitensprache, es wurde jedoch keiner angenommen. Ein derzeit vorliegender Entwurf des Sozialministeriums für ein Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) sieht etliche Bestimmungen vor, die eine sprachenrechtliche Verbesserung der Stellung gehörloser Menschen zum Inhalt haben. Eine tatsächliche »Anerkennung« der ÖGS wird als Verfassungsmaterie gewertet und damit verbundene konkrete Sprachenrechte werden im BGStG nicht benannt. Der ÖGLB verfasste gemeinsam mit anderen Organisationen im Rahmen des »Forum Gleichstellung« eine kritische Stellungnahme zu diesem Gesetzesentwurf.<sup>2</sup>

Für alle Ebenen der Gebärdensprachenpolitik stellt sich die Frage, ob es sich bei Gehörlosen um eine weitere Gruppe der mit dem Überbegriff »behindert« bezeichneten Menschen handelt oder um eine Sprachgemeinschaft. Zahlreiche Fakten sprechen für letzteres, insbesondere die Selbstdefinitionen gehörloser Menschen. So ist es im angloamerikanischen Raum üblich, zwischen sinnlich und kulturell-identitätsmäßig gehörlosen Personen zu unterscheiden, indem die Schreibweisen »deaf« und »Deaf« verwendet werden. Dabei bezeichnet »Deaf« jene Menschen, die GebärdensprachbenützerInnen sind und sich zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen. Nicht von

1 Sämtliche Publikationen weltweit sind in einer kostenlos zugänglichen Online-Bibliographie aufgelistet: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/>.

2 Zum aktuellen Stand des Gesetzes, zur Stellungnahme und den Verhandlungen zwischen InteressenvertreterInnen behinderter Menschen und dem Ministerium siehe <http://www.gleichstellung.at/>.

der Hand zu weisen sind für beide Gruppen strukturelle Barrieren aufgrund der sinnlichen Einschränkung.

Besondere Bedeutung bekommen all diese sprachenpolitischen Überlegungen für den Bildungsbereich. Hier hat die vorhandene oder fehlende Anerkennung der Sprache weit über die Schulzeit hinaus tief greifende Auswirkungen für gehörlose Menschen, wie weiter unten deutlich wird.

#### 4. Spracherwerb bei gehörlosen Menschen

Rezente Studien belegen eindeutig, dass jene Kinder, die von Geburt an in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, exakt dieselben Spracherwerbsphasen durchlaufen wie hörende Kinder in einem lautsprachlichen Umfeld.<sup>3</sup> Masatakas Forschungen zur »motherese«<sup>4</sup> belegen, dass eine solche ebenso in der gebärdeten Modalität existiert und verwendet wird. Masataka beschreibt, dass in exakt demselben Alter, in dem erstes »babbling« (Lallen) auftritt, auch »manual babbling« bei gebärdensprachlich erzogenen Babys erfolgt. Dieses Lallen, aus dem man die phonologischen Bestandteile natürlicher gebärdeter Sprachen, also erste einfache Handformen, klar ansehen kann, macht 40 Prozent der manuellen Bewegungen dieser Babys aus. Diese ersten manuellen Sprachversuche sind ganz klar unterscheidbar von anderen Armbewegungen der Babys und kommen – werden die Bewegungen gebärdensprachlich und lautsprachlich erzogener Babys verglichen – in dieser Anhäufung nur bei gebärdensprachlich erzogenen Babys vor (Masataka 2000, 18–19). Petitto (2000, 44) stellt fest, dass gehörlose Babys gebärdensprachlich bedeutsame Bewegungen von anderen kommunikativen Bewegungen, die auch hörende Kinder produzieren, unterscheiden und diese gezielt einsetzen. Sie attestiert für den gesamten Verlauf des natürlichen Spracherwerbs einer gebärdeten Sprache vollkommene Parallelität mit den bis dato gut erforschten Phasen des Lautspracherwerbs hörender Kinder.

Um den Spracherwerb gehörloser Kinder zu beschreiben und zu verstehen, muss zwischen zwei vollkommen unterschiedlichen Situationen differenziert werden, nämlich jener von Kindern mit gehörlos-gebärdenden Eltern und jener mit hörenden Eltern:

1. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern wachsen in einem für sie idealen, sprachlich angemessenen, nämlich visuell kommunizierenden Umfeld auf und haben gebärdensprachlichen Erstsprach-Input von Geburt an.
2. Gehörlose Kinder hörender Eltern haben – je nach Zeitpunkt der Feststellung ihrer Gehörlosigkeit, je nach Land, in dem sie leben, sowie je nach Beratung und Verständnis der Eltern ein sehr divergierendes und u. U. nicht ideales sprachliches und kommunikatives Umfeld. Viele dieser Kinder hörender Eltern kommen erstmals in Kindergruppen oder in der Schule mit anderen visuell kommunizierenden Men-

3 Masataka (2000, 3) zitiert hierfür Caselli (1983), (1987), Volterra (1981) und Volterra/ Caselli (1985).

4 Deutsch: »Ammensprache«, Elternsprache. Es handelt sich um eine reduzierte Sprachform, die im Umgang mit Kindern verwendet wird.

schen in Kontakt und erwerben ihre Erstsprache, die Gebärdensprache des Landes, stark verzögert. Oft haben sie – mangels gehörloser LehrerInnen – keinerlei Kontakt mit erwachsenen Gehörlosen und erwerben ihre Sprache nur aufgrund des Inputs, den die Kinder in ihrem unmittelbaren Umfeld produzieren.

In der Literatur wird der Anteil dieser Kinder – aus lautsprachlichen, hörenden Familien – im Verhältnis zu jenen aus gehörlos-gebärdenden Familien gemeinhin mit 90 Prozent angegeben (zur familiären kommunikativen Situation dieser Kinder siehe Prillwitz/ Schulmeister/ Wudtke 1977 und Wisch 1990, 74 –112).

Über die (Sprach-) Lernsituation gehörloser Kinder aus gehörlosen bzw. gebärdensprachkompetenten und hörenden Familien wurden zahlreiche Studien, v. a. im angloamerikanischen Raum, durchgeführt. Die meisten vergleichen diese beiden Gruppen. Wisch (1990, 205) fasst zwölf zwischen 1959 und 1977 erstellte Studien zusammen und resümiert in einem Überblick:

1. signifikant bessere mathematische Leistungen gehörloser Kinder gehörloser Eltern (Goetzinger/ Rousey 1959);
2. höherer IQ-Durchschnitt (Brill 1960);
3. größerer Wortschatz (Quigley/ Frisina 1961);
4. besseres Lesen;
5. besseres Schreiben;
6. bessere psychosoziale Entwicklung (Stuckless/ Birch 1966, Meadow 1968) (alle zit. in: Wisch 1990).

Vernon und Koh stellten 1970 sogar fest, dass das Faktum, dass fast ein Drittel der gehörlosen Eltern ihrer gehörlosen kindlichen Testpersonen als AnalphabetInnen bezeichnet werden können, nichts daran änderte, dass die nicht-oral erzogenen Kinder den Kindern aus hörenden Familien »in allen Subtests zur Leseleistung und zur Wort- und Satzbedeutung um 1,2 bis 1,6 Jahre voraus« waren (zit. in: Wisch 1990, 209). Wisch (1990, 215) kommt zum Schluss:

*»Gehörlose Kinder, die mit manueller Kommunikation, meist der Gebärdensprache ihrer gehörlosen Eltern, groß geworden sind, zeigen eine eindeutig bessere Gesamt- und Sprachentwicklung. Selbst in den von ihren gehörlosen Eltern kaum zu fördernden Fähigkeiten des Lippenlesens und Sprechens unterscheiden sie sich kaum von ihren gehörlosen Altersgenossen, die von ihren hörenden Eltern, oft noch zusätzlich durch mehrjährige gezielte orale Förderungsprogramme unterstützt, rein oral erzogen wurden.«*

Dieses Zitat führt uns zu einer seit über 100 Jahren vehement geführten Diskussion.

## 5. Pädagogik – »Methodenstreit« oder Sprachwahl?

### 5.1 Der »Methodenstreit«

Mitte des 18. Jahrhunderts wurde in Paris von Abbé de l'Eppée die erste Schule für gehörlose Kinder gegründet. Hier wurde seit 1771 zwar »gebärdet« – aber nach der französischen Lautsprachgrammatik, also *nicht* in Französischer Gebärdensprache. Bald wurde dieses gebärdete Französisch von l'Eppée als mühsamer Zwischenschritt begriffen und weggelassen, da Satzinhalte viel leichter direkt in der Gebärdensprache vermit-

telt werden konnten. Der Schulgründer l'Eppée kam zu der damals wissenschaftlich nicht belegbaren, erstaunlichen Erkenntnis, dass »... every deaf and dumb child ... is already fluent in a language« (zit. in: Rée 1999, 148) und nannte diese Sprache die »Sprache der Zeichen«. Dementsprechend gestaltete l'Eppée sowohl seinen Unterricht mit Hilfe von Französischer Gebärdensprache als auch die Ausbildung von ca. 20 Gehörlosenlehrern, welche die »Französische Methode« in ganz Europa und auch Nordamerika verbreiteten.

Eine eher religiös-missionarische als humanitär-bildende Zielsetzung des Unterrichts von Gehörlosen hielt sich bis in das 19. Jahrhundert, wobei – in verschiedenen Ländern – immer wieder neue, in ihrer Qualität sehr unterschiedliche »Blickwinkel« dazukamen: Der Respekt vor dem »Anderen«, vor gehörlosen Menschen als möglichen Erschaffern der lange Zeit gesuchten Universal- oder Ursprache wurde zu einem Blick auf das Fremde, das bedrohlich und auch minderwertig war. Die Vorstellung des essenziell menschlichen »Normalen« und damit auch des »pathologischen Anderen« an den Rändern dieser Normalität wurde wichtiger und schlug sich auch in der Pädagogik nieder.<sup>5</sup>

Die parallel zur »Französischen Methode« entstandene Gegenbewegung, seit damals in der Literatur üblicherweise »Deutsche Methode« genannt, zielte eher auf Sprech- als auf Sprachunterricht ab. Wahre Menschwerdung wurde hier mit Sprechen-Können assoziiert. Erbitterte Grabenkämpfe kennzeichneten diese Phase, in der englische, französische und deutsche Gehörlosenlehrer sich mit ihren »Erfolgen« anhand ihrer Zöglinge zu übertrumpfen suchten.

Zu dieser Zeit, also um die Mitte des 19. Jahrhunderts, gab es noch gehörlose LehrerInnen im Gehörlosenschulwesen und die Frage, ob man gebärden dürfe oder nicht, wurde individuell unterschiedlich von Schule zu Schule entschieden – so genannte »gemischte Methoden« waren durchaus toleriert. Aber zwischen VertreterInnen der verschiedenen Methoden war schon ein inbrünstiger Streit entstanden. Mit Sicherheit wissen wir, dass der totale Ausschluss der Gebärdensprachen aus der Gehörlosenpädagogik, d. h. aus den Curricula und aus dem Schulalltag, seit ca. 1880 massiv betrieben wurde. Der 1880 in Mailand abgehaltene II. Internationale Taubstummlehrerkongress, auf dem die gebärdensprachablehnende Richtung als die richtige angesehen wurde, gilt bis heute in der Gehörlosengeschichtsschreibung als bestimmendes Ereignis.

Sprachenpolitisch und minderheitenpolitisch interessant sind die Rahmenbedingungen, unter denen dieser für Gehörlose auf der ganzen Welt höchst einflussreiche Beschluss gegen Gebärdensprachen zustande kam: Aus Anlass des nicht enden wollenen »Methodenstreits«, bei dem es v. a. wohl um die Reputation der verschiedenen Pädagogen ging, wurde ein internationaler Kongress auf »neutralem« italienischem Boden organisiert. Gehörlose LehrerInnen, die etwa in Frankreich damals durchaus in der Mehrheit waren (siehe Lane 1994, 149), wurden systematisch und kategorisch von der

5 Eine ausgezeichnete und umfassende Darstellung der britischen und europäischen Gehörlosenpädagogik samt kultureller Kontextualisierung findet sich bei Branson und Miller (2002). Die Geschichte der spezifisch österreichischen Gehörlosenpädagogik ist noch nicht umfassend dokumentiert bzw. analysiert und orientiert sich an einzelnen, die Gehörlosenschulen prägenden Personen (für eine Institutionengeschichte siehe Schott 1995, 1999 und 2002).

auf diesem Kongress abgehaltenen Abstimmung ausgeschlossen: Ausgewählte Gehörlosenpädagogen nahmen teil, von denen keiner die Gebärdensprachgemeinschaft vertrat. Von ihnen stimmten nur vier gegen das Ansinnen, Gebärdensprachen von nun an nicht mehr im Unterricht zu verwenden und sie gehörlosen SchülerInnen vollkommen zu verbieten (zum so genannten »Mailänder Kongress« und seinen Folgen siehe Lane 1994, 149–157 und Wisch 1990, 132–135).

Der »Mailänder Kongress« hatte einen allgemeinen Wandel zur Folge: Der Fokus der Gehörlosenbildung verschob sich von der Bildung der Gruppe gehörloser Menschen stetig zur Transformation Gehörloser in »behinderte« hörende Individuen, denen mit medizinisch-therapeutischen Mitteln geholfen werden sollte (Branson/Miller 2002, 145). Das Verständnis der Gehörlosen als eine durch ihre Sprache determinierte Gruppe, denen Bildung zugänglich zu machen war, verschwand zu Gunsten eines Bildes der individualisierten, (von der Norm) abweichenden (weil nicht-hörenden) Person. Proteste der damals schon gut organisierten Gehörlosenverbände gegen das nun beschlossene gebärdensprachfeindliche neue Dogma blieben nicht aus. Aber das – mehr als fragwürdige – Ziel, gehörlose Menschen zu Hörenden »umtrainieren« zu wollen, sie in der Schule zu verändern und nicht zu bilden, setzte sich ab dem Beschluss 1880 in Europa, Nordamerika und sogar in Japan durch. Die »Heilung« trat in den Vordergrund der pädagogischen Bemühungen, und – nunmehr professionalisierte – Gehörlosensbildner trachteten mit Hilfe phantasievoller technischer Hilfsmittel, ärztlicher Unterstützung und auch grausamer medizinischer Experimente, gehörlose Kinder zu Hörenden zu machen und nicht zu bilden.

Audio-pädagogische Theorien wurden entworfen und der Spracherwerb gehörloser Kinder vollkommen reduziert auf die korrekte Aussprache des Phonemregisters der jeweiligen Nationalsprache (= »oralistischer« Ansatz). Die Vermutung liegt nahe, dass es einen Zusammenhang mit den damaligen restriktiven und zum Teil brutalen Assimilationsmaßnahmen gegenüber lautsprachlichen Minderheiten gibt. Prillwitz/Vollhaber (1990, 20) stellen fest: »Die Gehörlosengemeinschaft wurde als Gefahrenhort für die lautsprachliche Entwicklung der Gehörlosen empfunden und verschwand deshalb aus dem institutionalisierten Bildungskonzept ...«.

Diese Phase des beginnenden und mittleren 20. Jahrhunderts war geprägt vom zunehmenden Glauben an medizinisch-technische Lösungen des »Problems« der Gehörlosigkeit: Hörgeräte, Aussprache- und Hör-Trainingsmaschinen, Computerprogramme und in letzter Zeit auch Operationen fokussieren rein auf den nicht vorhandenen Sinn und lassen tatsächlichen Spracherwerb als Nebenproblem erscheinen. Audiologen – nicht LehrerInnen – gewannen an Bedeutung und Gehörlosenschulen wurden zu Kliniken, die zu messen, diagnostizieren, behandeln und therapieren wussten und mit allen Mitteln hörende, sprechende Kinder hervorzubringen suchten. Gebärdensprachen nehmen in dieser Zeit in der »Hörgeschädigten«-Pädagogik<sup>6</sup> (wenn überhaupt) einen marginalisierten, vollkommen fehleingeschätzten Platz ein: Ihnen

6 Dieser Begriff ist meines Erachtens wenig präzise und daher nicht sehr sinnvoll: Er negiert die gravierenden Unterschiede von Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit in der Auswirkung auf den Spracherwerb.



wird nicht nur der Sprachcharakter abgesprochen, es wird ihnen außerdem die Verantwortung für das Misslingen der oralistischen Therapieversuche zugeschrieben.

Dieser Ausschluss der Gebärdensprachen und die sprachliche Intoleranz hielten sich nur so lange, bis ab dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts empirische Belege über die Ergebnisse des Oralismus vorlagen und die rein theoretischen Versprechungen über Lautspracherfolge der diversen PädagogInnen ersetzten.

Auch ein so bekannter Vertreter des Oralismus wie van Uden konnte bei 85 Prozent der von ihm untersuchten 18–19-jährigen niederländischen SchulabgängerInnen nur einen Wortschatz von ca. 3.800 Wörtern (das entspricht einem 8,5 Jahre alten hörenden Kind) feststellen. Van Uden deutet dies als ausreichend für einen »Basiswortschatz«, stellt jedoch gleichzeitig fest, dass – um die Grenze zum Analphabetismus zu überwinden – ein Lesewortschatz von 7.000 Wörtern erreicht werden muss (Krammer 2001, 40).

Für das Wiener Gehörloseninstitut konstatiert Gelter (1987), »dass SchülerInnen nach neun Jahren Schule (bei durchschnittlicher nonverbaler Intelligenz) zum Teil über eine Lesefähigkeit verfügen, die nur in Ansätzen oder überhaupt nicht vorhanden ist« (zit. in: Krammer 2001, 50). Durch die fehlenden oder unzureichenden Kommunikationsmöglichkeiten zwischen nicht gebärdensprach-kompetenten Lehrenden und gehörlosen Kindern war der Wissensstand in der Lautsprache der oral erzogenen Kinder völlig mangelhaft. Holzinger (1994, 7) ortet »massive Defizite in den meisten Sachfächern«. Auch Lese- und Schreibkenntnisse als Aspekte der Lautsprachkompetenz erwiesen sich als mangelhaft. Außerdem reichten Artikulation und Lippenlesen in keiner Weise aus, um in der hörenden Welt verstanden zu werden und zu verstehen. Das Scheitern des Oralismus ist durch zahlreiche Studien nachgewiesen und betrifft alle Aspekte von Schulbildung/ Wissenserwerb und Sprachbeherrschung (siehe zusammenfassend Holzinger 1994).

## 5.2 Sprachwahl – der bilinguale Ansatz als Alternative

In der Linguistik gab es in der Vergangenheit durchaus eine extrem kritische Haltung, die Zweisprachigkeit beim Individuum als eine Abnormalität darstellte, die sogar schädliche und psychisch gefährliche (Schizophrenie!) Auswirkungen haben könne. Denkbar ist, dass auch diese Irrungen der Sprachwissenschaft (die immer sehr kontrovers diskutiert und heftig kritisiert wurden) als Argumentationshilfe für die monolingualen GehörlosenpädagogInnen dienten. Tatsächlich empirisch erwiesen ist, dass ein Großteil der Weltbevölkerung zwei-, wenn nicht mehrsprachig ist, und dass dies per se keine negativen Auswirkungen auf die Entwicklung dieser Menschen hat. Speziell für gehörlose Menschen bedeutet Zweisprachigkeit nicht eine Option, sondern eine weltweit für die meisten Gehörlosen geltende Realität: Man lebt in einer gebärdenden Minderheitengemeinschaft, eingebettet in eine schreibende/sprechende Mehrheitsgesellschaft. Die Schule kann mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger zielstrebig und erfolgreich darauf vorbereiten. Der bilinguale Ansatz in der Gehörlosenpädagogik versucht, genau das optimal zu erreichen.

Der Sprachwissenschaftler Tervoort verfasste seine Dissertation über die Kommunikation unter den SchülerInnen des niederländischen Gehörloseninstituts Sint-Mi-

chielsgestel in den 1950er-Jahren. Tervoort empfahl: »Der Rat des Linguisten an den Erzieher lautet: Lernen Sie die Sprache Ihrer Kinder, wenn Sie sie mit Erfolg Ihre eigene Sprache lehren wollen« (1953, zit. in: Knoors 2000, 35). Diese auch im internationalen Vergleich ihrer Zeit weit vorseilende Erkenntnis hatte zwar noch keine unmittelbaren Auswirkungen auf die damals durchwegs oral geprägte Gehörlosenpädagogik. Sie nimmt jedoch sehr deutlich eine viel spätere generelle Erkenntnis vorweg – nämlich, dass gesteuerter Zweitspracherwerb am besten auf Basis einer gefestigten Erstsprache erfolgt (siehe die Interdependenzhypothese von Cummins 1979, dargestellt nach Boeckmann 1997). Des Weiteren skizzierte Tervoort die wiederum damals in der Gehörlosenpädagogik revolutionäre Idee, dass LehrerInnen gehörloser Kinder in der Sprache der Kinder kommunizieren müssen, um »ihre« Lautsprache vermitteln zu können.

Die Idee der systematischen bilingualen Erziehung für gehörlose Kinder entstand nach der langen Phase des Oralismus erst in den 1970er- bzw. 1980er-Jahren. Dieser neue Ansatz geht von der Vorstellung aus, dass es wichtig sei, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein Kommunikationsmedium zu haben, das als Informationsträger problemlos funktioniert und auch emotionalen Funktionen von Sprache und sprachlicher Kommunikation dienen kann. Die Beherrschung der geschriebenen Form der Lautsprache (des jeweiligen Landes) wird im bilingualen Konzept als ebenso wichtig angesehen wie in anderen Konzepten. Allerdings wurde hier den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung (vor allem im Kontext der Migrationsforschung) Rechnung getragen: Die Zweitsprache (L2) kann nur über eine gefestigte Erstsprache (L1) gut erlernt werden. Außerdem fokussiert der Ansatz auf die schriftsprachlichen Aspekte der Lautsprache, die auch für gehörlose Kinder uneingeschränkt erfahrbar sind.

In der Gehörlosenpädagogik und der anknüpfenden Forschung wurden der bilinguale sowie alle anderen Ansätze häufig unter dem Aspekt der »Methode« betrachtet und diskutiert. Es dominierte das Bild einzelner Gehörloser, nicht einer durch Sprache definierten Gemeinschaft, und die einzelnen Kinder wurden aufgrund ihres Hörverlusts als medizinisch-defizitär charakterisiert. Änderungen der »Lehrmethoden« wurden vielfach angedacht, neue »Methoden« erfunden und von ihren VertreterInnen ausprobiert – die relativ grundsätzliche Frage einer Sprachwahl stand aber nicht zur Debatte (Branson/ Miller 2002).

Relevant erscheint mir, dass das Konzept der Zweisprachigkeit durchaus nicht nur auf bewusst bilingual erzogene gehörlose Kinder zutrifft (Schüßler 1997, 118):

*»Gehörlose Menschen sind aber nicht nur zweisprachig, sofern sie bilingual erzogen werden. Auch bei Gehörlosen in oralen Programmen dominiert die Gebärdensprache oft bereits während der Schulzeit, spätestens aber im Erwachsenenalter während der Alltagskommunikation.«*

Die monolinguale Phase der Gehörlosenpädagogik währte fast 100 Jahre und wurde erst langsam ab den 1970er- bzw. 1980er-Jahren durch einzelne anderslautende Stimmen aufgebrochen. Die langsame Wiederentdeckung von Gebärdensprachen als Kommunikationsmedium ab den 1980er-Jahren beschränkte sich oft auf einzelne Schulen und die dort nach ihren eigenen Vorstellungen tätigen Lehrenden. Diese hatten verstanden, dass Gebärdensprache eine reale, ja ideale Kommunikationschance für ihren Unterricht und das Lernen ihrer SchülerInnen darstellte.

Die damit einhergehende, seit dem Ende des 20. Jahrhunderts propagierte »Integration« (»mainstreaming«) einzelner gehörloser Kinder in hörende Klassen und Schulen muss jedoch sehr kritisch bewertet werden: »Mainstreaming« hatte zur Folge, dass unter einem »toleranten« Deckmantel (mit dem Ziel der Eingliederung in die hörende Gesellschaft) wieder nur eine sprachliche Anpassung einer Seite, nämlich der »abnormen«, verlangt wurde. »Mainstreaming« galt nur für das »behinderte« Kind und beachtete seine sprachlichen Bedürfnisse in einem hörend-lautsprachlich ausgerichteten Klassenzimmer oftmals nicht ausreichend (zu »mainstreaming«/Integration siehe etwa Limbach 1991 und Ramsey 1997). In Österreich ist derzeit die Tendenz zur »Integration« gehörloser Kinder noch immer nicht rückläufig.

Nach dieser historischen Skizze der Gehörlosenpädagogik möchte ich nun auf die österreichische Situation eingehen.

## 6. Gegenwärtige Gehörlosenbildung in Österreich

Zur LehrerInnenausbildung werden von Pädagogischen Akademien derzeit nur *körperlich geeignete* (Stimme eingeschlossen) Personen zugelassen. Gehörlose und aus anderen Gründen als »behindert« angesehene Menschen dürfen zwar Pädagogische Akademien besuchen und Prüfungen ablegen, erhalten aber letztendlich keine Lehrbefugnis. Diese Diskriminierung bewirkt im Falle gehörloser Menschen, dass jene Personen, die die Situation der zu unterrichtenden Kinder selbst kennen und v. a. eine für die Kinder besonders notwendige Sprachkompetenz mitbringen, systematisch vom Unterricht ausgeschlossen werden. Derzeit haben nur vier gehörlose, gebärdensprachkompetente Österreicherinnen – durch Sonderregelungen – ein Lehramtszeugnis (drei sind in Österreich tätig); andere haben »Zertifikate« oder arbeiten als »Assistentinnen«. An zwei Gehörlosenschulen in Österreich gab es Versuche mit bilingualen Unterricht unter systematischer Einbeziehung von ÖGS (Pinter 1992, Bortsch/ Tischmann 1996). Systematisch zweisprachig mit ÖGS und Deutsch wird gegenwärtig an keiner der sechs österreichischen Gehörlosenschulen (Wien, Graz, Linz, Salzburg, Mils, Dornbirn) unterrichtet, was durch den Lehrplan begründet ist.

Dieser zeigt deutlich die gegenwärtige Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik in Österreich: Im 50-seitigen »Lehrplan der Sonderschulen für Gehörlose« (Juni 1990, Österreich) werden gehörlose Kinder als *taubstumm*, manchmal auch als *taub* bezeichnet. Beides stellen veraltete und negativ konnotierte Begriffe dar. Es werden wiederholt unpräzise, verfälschende bzw. wissenschaftlich falsche Begriffe wie *die Gebärde* (S. 5), *die Gebärde der Gehörlosen* (S. 35), *Zeichensystem* (S. 35) und *Zeichensprache* (S. 36) verwendet. Kein einziges Mal wird die in Österreich von gehörlosen Menschen verwendete und von der Sprachwissenschaft als vollwertig erkannte Österreichische Gebärdensprache namentlich genannt. Der Lehrplan ist geprägt von inkonsistenter Terminologie und stark veraltetem, durchaus auch diskriminierendem Sprachgebrauch. Weder Unterricht in ÖGS noch ÖGS als Fach sind vorgeschrieben. Ist im Lehrplan von *natürlicher Sprachentwicklung*, *Sprachunterricht*, *Sprache*, usw. die Rede, so ist damit implizit oder explizit immer die deutsche Lautsprache gemeint. Auch wenn der Lehrplan ÖGS-

Unterricht vorschreibe, wäre es schwer, diesen durchzuführen: LehrerInnen, die hierzu-lande an Gehörlosenschulen unterrichten, erhalten in ihrer Ausbildung so gut wie keine ÖGS-Kenntnisse vermittelt.

Ein Fach mit der skurrilen Bezeichnung »Gebärdensprache« ist im Lehrplan nur als unverbindliche Übung mit einer Wochenstunde ab der Oberstufe verankert, da erst *nach Ausbildung der Lautsprache* erwünscht (S. 5). Dieses Fach nimmt den gleichen Stellenwert ein wie z. B. »Schachspiel« (S. 37). Die weniger als eine Seite umfassende Beschreibung des Lehrstoffes für das Fach »Gebärdensprache« beinhaltet derart viele faktisch falsche Aussagen über »die Gebärde«, dass der Text nicht als ernst zu nehmende Informationsquelle für LehrerInnen angesehen werden kann. Fächer wie Gebärdensprachpoesie, Gehörlosengeschichte, Gehörlosenkultur, usw. existieren im aktuellen österreichischen Lehrplan für gehörlose Kinder nicht. Im Gegenteil – gehörlosenspezifische Interessen und Informationen werden nicht nur negiert, sondern auch umgedeutet: »Darüber hinaus soll die Sonderschule für gehörlose Kinder alle sich bietenden Gelegenheiten suchen und nützen, im gehörlosen Schüler Verständnis für die vollsin-nigen Mitmenschen, vor allem aber auch bei den Hörenden Verständnis für den gehör-losen Menschen zu wecken« (S. 4). In diesem Lehrplan wird die Schule der Gehörlosen zu einer Assimilationsanstalt im Sinne der Hörenden und als Instrument zur Sensibili-sierung für hörende Menschen interpretiert. Auch das »kommunikative Prinzip der Gehörlosenbildung« wird im Sinne der Anpassung gedeutet: »Um die Isolierung von der Gesellschaft und von deren Geschichte und Kultur zu überwinden, ist es notwen-dig, im Gehörlosen durch Bildung und Erziehung ein an die Lautsprache gebundenes sprachfunktionales System aufzubauen« (S. 5).

Im derzeitigen »Lehrplan der Sonderschulen für Gehörlose« haben Erkenntnisse über Spracherwerb der Gehörlosen, über Gebärdensprachen und über Bilingualität ge-hörloser Kinder keinen Niederschlag gefunden. Der Lehrplan zielt auf sprachliche As-similation ab und postuliert als oberstes Lern- und Lehrziel die Heranführung an die hörende Kultur und die Performance in Lautsprache – er geht sogar so weit, von den Kindern das »Hineinwachsen in lautsprachliches Denken« (!) zu fordern (S. 23).

Das zuständige Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ist der-zeit mit der Überarbeitung des Lehrplans befasst, lehnte es jedoch auch bei Nachfrage kategorisch ab, eine selbst gehörlose Expertin in die existierende Arbeitsgruppe aufzu-nehmen oder ihre Position anzuhören. Es darf also angenommen werden, dass sich an der audistisch-oralistischen Prägung der österreichischen Gehörlosenpädagogik in nächster Zeit nichts ändern wird. Auf die bildungspolitischen Hintergründe dieser Si-tuation sowie des nachweislich völlig veralteten Lehrplans kann hier nicht weiter einge-gangen werden.

Eine der praktischen Folgen der bisherigen Gehörlosenpädagogik zeigt eine Unter-suchung der lautsprachlichen Kompetenzen von österreichischen SchulabgängerInnen des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung auf (Abgangsjahrgänge 1986/87–1990/91, Altersdurchschnitt 14,8 Jahre): »Der durchschnittliche Wortschatz eines gehörlosen Schulabgängers entspricht demnach ungefähr dem eines 6-jährigen hörenden Kindes« (Gelter, zit. in: Holzinger 1994, 14).

Der Österreichische Gehörlosenbund brachte im Juni 2002 und abermals 2003 (notwendig aufgrund der vorgezogenen Neuwahlen zum Nationalrat) eine Petition für »Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem« (siehe [www.oeglb.at](http://www.oeglb.at) unter »Gleichstellung«) im Nationalrat ein. Die Petition sowie das Thema »Anerkennung der ÖGS« wurde am 1. Juli 2004 in einem neu eingerichteten Unterausschuss »Gebärdensprache« im Rahmen eines ExpertInnenhearings erstmals diskutiert. Mein Eindruck von dem Ereignis war durchwegs positiv: Die Qualität der Diskussion, das offensichtlich vorhandene Problembewusstsein und das sich einstellende Verständnis der anwesenden PolitikerInnen sind markant im Vergleich zu den politischen Diskussionen der vergangenen zehn Jahre. Schon vor Erstellung des Protokolls der über drei Stunden dauernden Ausschusssitzung, die unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfand, machte der Pressedienst des Parlaments eine detaillierte Aussendung (Pressemitteilungen Nr. 533 und 534, 1. 7. 2004, siehe dazu [www.parlinkom.gv.at](http://www.parlinkom.gv.at)).

Einen Einblick in die von Schule und Bildung bestimmten Lebenswelten erwachsener gehörloser ÖsterreicherInnen gibt »Vita«, eine aktuelle Studie zur Erkundung der beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung (Breiter 2002). Hier werden die Einschätzungen des Bildungsangebots für gehörlose Menschen durch AbsolventInnen von Gehörlosenschulen dokumentiert. Ein Großteil der in ausführlichen, qualitativen Interviews und Fragebögen befragten 30 Frauen im Alter von 17 bis 44 Jahren beurteilten ihre Schulbildung, Ausbildung und davon beeinflusst auch ihren weiteren beruflichen Karriereweg negativ: »Die Gehörlosenschulen wurden von den Befragten zum überwiegenden Teil (73 %) negativ erlebt« (Breiter 2002, 63). Konkrete Vorstellungen, Wünsche und Anforderungen an das zukünftige verbesserte schulische Angebot wurden zusammengefasst:

*»ALLE Befragten waren der Ansicht, dass der Unterricht vor allem in Gebärdensprache oder bilingual abgehalten werden sollte. Alle LehrerInnen – auch die FörderlehrerInnen in Integrationsklassen – sollen die Gebärdensprache beherrschen und verwenden. Sie sollen den Lernstoff nicht kürzen und vereinfachen, sondern ihre Methoden den Bedürfnissen der Gehörlosen anpassen. Dabei sollen sie auch gehörlose Vorbilder und das zukünftige Leben der Kinder als Gehörlose thematisieren. ... Keine einzige der interviewten Frauen – auch nicht die postlingual Ertaubten – findet vorwiegend oralen Unterricht für gehörlose Kinder sinnvoll!« (Breiter 2002, 71).*

Es zeigt sich eine massive Diskrepanz zwischen der (auf Lebenserfahrung basierenden) Expertise erwachsener gehörloser Menschen und den gegenwärtigen Tendenzen in der österreichischen Gehörlosenpädagogik. Dies liegt daran, dass im österreichischen Bildungswesen ausschließlich auf die Wünsche der Gruppe der hörenden Eltern gehörloser Kinder eingegangen wird. Auch eine voraussichtlich bevorstehende Anerkennung der ÖGS im Rahmen eines Behindertengleichstellungsgesetzes ändert nichts daran: Der angebliche Elternwunsch nach lautsprachlicher Förderung der Kinder wird vom Bildungsressort als bindend angesehen.<sup>7</sup> ÖGS wird weder als entwicklungspsychologische

7 Inwiefern Elternwunsch und Schulbehörde zu trennen sind, wäre noch festzustellen. So gab es im September 2003 am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung eine äußerst fragwürdige Aktion: Eltern wurden dazu aufgefordert, schriftlich in einem (ohne Absender) vorgedruckten Formular ihre Präferenz der oralen Methode zuzusichern und zu unterschreiben, dass das eigene Kind auch in Zukunft »weiterhin hörgerichtet (audioverbal)« erzogen werden solle.

Notwendigkeit verstanden noch als sprachliche Ressource genützt. ÖGS wird von Österreichs offizieller Gehörlosenpädagogik nur mehr als »Notbehelf« angesehen, der dann zum Zug kommt, wenn andere »Methoden« gescheitert sind. Darüber hinaus wird Gebärdensprache – noch immer – als Bedrohung für Hörerziehung eingestuft, wie aus einer Stellungnahme der derzeitigen Direktorin des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung (BIG) hervorgeht: »ÖGS in der Frühförderung überlagert bzw. verdrängt das ›Hörenlernen‹.«<sup>8</sup>

Im Jahr 2000 wurde in dieser Situation – aufgrund einer Initiative von einigen Eltern und einer Lehrerin – vom Wiener Stadtschulrat beschlossen, eine erste bilinguale Klasse mit gehörlosen Kindern in Wien einzurichten.

## 7. Die erste bilinguale Klasse in Wien

### 7.1 Rahmenbedingungen

Die bilinguale Klasse ÖGS-Deutsch in Wien 22 (VS Bilgerigasse) lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Gehörlose und hörende Volksschulkinder wurden durch gehörlose und hörende Lehrerinnen in Deutscher Lautsprache und Österreichischer Gebärdensprache bilingual gemeinsam in einer Klasse nach dem österreichischen Lehrplan für die Volksschule unterrichtet. Wegen der ÖGS-Unerfahrenheit der hörenden Lehrerin war auch eine Gebärdensprachdolmetscherin am täglichen Unterricht beteiligt. Die Klasse bestand von September 2000 bis Juli 2004.

Das in diesem Pilotprojekt praktizierte Modell des bilingualen Unterrichts für gehörlose und hörende Kinder basierte nicht auf einem detailliert ausgearbeiteten, erprobten, wissenschaftlich fundierten und belegten Modell. Es entstand aus einer Idee und entwickelte sich zeitgleich mit der tatsächlichen Durchführung (für einen Überblick über das Konzept siehe ein unveröffentlichtes Manuskript von Jarmer 2000, zit. in: Krausneker 2001, 47).

Die Klasse startete mit vier gehörlosen und zehn hörenden Kindern, von denen keines speziell ausgewählt, begabt oder intelligent war: alle kamen eher zufällig oder auf Wunsch der Eltern in diese Klasse. Zwei der gehörlosen SchülerInnen wurden innerhalb des ersten Semesters von ihren Eltern aus unterschiedlichen, privaten Gründen von der Schule abgemeldet. Auch die Schule wurde für den Schulversuch nicht speziell ausgewählt. Die Lehrerinnen erhielten – abgesehen von einer Dolmetscherin für die Hälfte ihrer Unterrichtszeit – weder spezielle Unterstützung noch Supervision noch methodische Ausbildung. Alle unterrichteten zum ersten Mal in einer derartigen Situation (doppelintegrativ, bilingual und im Team).

### 7.2 Soziolinguistische Begleitstudie

Da es wenig alternatives Wissen über Gehörlosenbildung und v. a. wenig empirische Daten über bilingualen Unterricht mit gehörlosen Kindern gibt, sollte das Projekt nicht

---

8 Stellungnahmen zur BürgerInneninitiative für Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem, BIG Wien (Mag. Strohmayer), Absatz ALLGEMEIN, Pkt. 2.

undokumentiert bleiben. Ich wurde ein halbes Jahr vor Beginn der bilingualen Klasse von der gehörlosen Lehrerin kontaktiert und um Unterstützung gebeten.

Das Interesse meiner (für diese Klasse als Begleitdokumentation konzipierten) Dissertation fokussierte auf zahlreiche soziolinguistische Phänomene und Aspekte, sowie auf die Deutsch-Schriftsprache (= Lese- und Schreib-)kompetenz als L2 der gehörlosen SchülerInnen. Das Interesse galt den *Sprach*kompetenzen, nicht der Sprechkompetenz. Somit wurde die artikulatorische Kompetenz der gehörlosen Kinder nicht untersucht (und im Rahmen des Schulversuchs leider nicht gefördert). Ziel war es, Praxis und Praktikabilität dieses bilingualen Modells zu beschreiben, sowie zu verstehen, wie sich unter bilingualen schulischen Rahmenbedingungen Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Kindern entwickelt/entwickeln kann und eventuell Verbesserungsvorschläge zu machen.

Das dafür erhobene Datenmaterial ist umfangreich und vielfältig: Ich habe sowohl über zwei Jahre teilnehmend-beobachtend im Feld (der Klasse) geforscht als auch Daten zur Schriftsprachentwicklung gesteuert erhoben: Im Zeitraum von zwei Jahren wurden acht »freie Schreibstunden« zur Erfassung der aktiven Schriftsprachkompetenz durchgeführt. Des Weiteren wurden ein Wortschatztest (nach Bizer/ Karl 2002), ein Spracheinstellungstest (nach Nover/ Andrews 1999: Appendices G und H) und Sprachenportraits (nach Krumm/ Jenkins 2001), sowie Interviews mit sämtlichen an der Klasse beteiligten Personen (Lehrerinnen, Dolmetscherinnen und Kindern, sowie einigen Müttern) durchgeführt und gefilmt. Um beide Klassensprachen (eine akustische und eine visuelle) angemessen dokumentieren zu können, habe ich wöchentlich einen Tag lang in der bilingualen Klasse gefilmt. Insgesamt habe ich 300 Stunden digitales Filmmaterial codiert, transkribiert, analysiert und geschnitten. Das Material ermöglicht ein Verständnis vielfältiger, multilingualer Phänomene in der bilingualen Doppelintegrationsklasse. Auf einer der Dissertationsschrift beiliegenden DVD sind insgesamt drei Stunden aufbereitete Filmclips samt schriftlicher Analyse und Kommentierung für LeserInnen/ SeherInnen zugänglich.<sup>9</sup>

Die nun vorliegende soziolinguistische Untersuchung fokussiert einerseits auf das bilinguale Modell an sich und andererseits auf seine Praxis in der Klasse mit ihren spezifischen Alltagsabläufen, -problemen und -erfolgen: Zahlreiche *soziolinguistische Phänomene* und *Aspekte* werden beschrieben: Sprachliche Identitäten, Interaktionen, ÖGS-Kompetenz der hörenden Kinder, Mittler-Rollen, Alltag einer bilingualen Klasse . . . . Sie alle geben Auskunft über die Möglichkeiten und Einschränkungen und v. a. den qualitativen Klassenalltag in einer bilingualen Klasse. Besondere Aufmerksamkeit kommt in der Untersuchung den gehörlosen Kindern und der Entwicklung ihrer *Zweitsprachkompetenz Deutsch* zu. Das bedeutet: Im Zentrum des Interesses stand die für die Lern- und Lebenskarriere von Gehörlosen besonders relevante Entwicklung von Schreib- und Lesefähigkeiten, also die Deutsch-Schriftsprachkompetenz als Zweitsprache der gehörlosen Schülerinnen.

<sup>9</sup> Ich danke meiner großzügigen Großmutter Dr. Eva Köckeis-Stangl für ihre private Finanzierung der gesamten Studie. Die Studie wird noch 2004 bei Signum ([www.signum-verlag.de](http://www.signum-verlag.de)) erscheinen.

### 7.3 Soziolinguistische Aspekte der bilingualen Klasse

Den bilingualen Klassenalltag charakterisierten vielfältige soziolinguistische Phänomene. Alle Kinder entwickelten nachweislich zahlreiche spezifische Kompetenzen: Sie meisterten situations- und personenadäquate Sprachverwendung sowie »Code-switching« (Sprachwechsel). Hörende Kinder erwarben gehörlosenkulturelle Kompetenzen, gehörlose Kinder profitierten vom »hörenden« Umfeld. Alle involvierten Personen erlebten, thematisierten und lösten diverse interkulturelle Aufgaben kreativ und zielorientiert. Dies wurde etwa deutlich beim Pausenausläuten mittels einer kleinen Glocke, als ein hörendes Mädchen direkt in den Sichtbereich der konzentriert spielenden gehörlosen Kollegin ging und ihr die Glocke zeigte. Auch gehörlose Schülerinnen lernten, mit dem Sinn der hörenden MitschülerInnen umzugehen: Gehörlose sind oft viel lauter als hörende – aber sie lernten, auf hörende Menschen Rücksicht zu nehmen und nicht laut zu sein.

Wichtig ist jedenfalls, dass durch das integrative Setting den gehörlosen Schülerinnen der Sinn ihrer L2 Deutsch nicht nur für die Lernkarriere klar wurde, sondern sie Deutschkompetenz v. a. als relevanten Faktor für soziale Kontakte erleben konnten.

Es erscheint plausibel, dass eine bilingual geführte Klasse unter Umständen eine erhöhte allgemeine bzw. individuelle Aufmerksamkeit gegenüber Sprache bewirkt. Festzustellen war in jedem Fall, dass viele Kinder metasprachliche Kompetenzen entwickelten. Sprachspezifika wurden diskutiert und das Phänomen dialektaler Varianten war sowohl auf Deutsch als auch in ÖGS immer wieder Thema. Zu beobachten waren auch immer wieder gegenseitige sprachliche Korrekturen (»So geht das!«) und Diskussionen (»Wie gebärdet man das richtig?«), was auf eine gefestigte und subjektiv sichere Sprachkompetenz hinweist.

#### 7.3.1 Stellung der ÖGS & Spracheinstellungen in der Klasse

Durch die Abhaltung des Unterrichts in zwei Sprachen war ÖGS im bilingualen Klassenalltag durchgehend präsent. Das Erlernen von ÖGS als Fremdsprache war für die hörenden Kinder weder Voraussetzung noch Pflicht, wurde jedoch – in individuell sehr unterschiedlichem Ausmaß – praktiziert. Im offiziellen Stundenplan hatte ÖGS keinen Platz, es gab kein eigenes Fach mit dieser Sprache. Dank der Initiative einer Lehrerin wurde ÖGS trotzdem auch hin und wieder didaktisch aufbereitet unterrichtet. Die meisten hörenden SchülerInnen schätzten diese eher unregelmäßig abgehaltenen ÖGS-Stunden und benötigten das neue Wissen für ihre sozialen Kontakte in der Klasse. Diese Übungen stellten allerdings keinen L1-Unterricht für die gehörlosen Kinder dar, der mit dem Fach Deutsch für Hörende verglichen werden kann.

Die hörende Lehrerin beurteilte die Rolle der ÖGS für hörende Kinder als unvorhergesehen positiv und als Bereicherung: ÖGS wurde überraschenderweise von den hörenden Kindern als Lernressource genutzt, besonders für die Phase der Alphabetisierung und als Rechtschreib-Lernhilfe (Beispiel: Die Bestandteile des Wortes wurden per Fingeralphabet vergegenwärtigt und dann erst auf Papier geschrieben). Aber auch die kommunikativ-soziale Funktion guter ÖGS-Kompetenzen stellte sich in den Interviews mit den Kindern klar heraus.



ÖGS war also sowohl für die gehörlosen Kinder als L1 selbstverständlich als auch für die hörenden SchülerInnen ein Gewinn. So berichtete eine Mutter, dass ihre hörende Tochter ÖGS auch am Nachmittag verwendete und ihrer jüngeren Schwester und ihr in einem selbst organisierten Unterricht beibringen wollte.

Bilinguale und multilinguale Lebenssituationen gehörten für viele Personen schon zu ihrem vorschulischen Erfahrungsschatz. Die Einstellung der Kinder zu ihren diversen Sprachen wurde mit (gebärdeten) Fragebögen und Interviews erhoben. Bei den gehörlosen Schülerinnen zeigte sich, dass sie eine (verständliche) Präferenz für ihre Erstsprache haben, sie jedoch ebenso eindeutig bilingual sind, weil sie in beiden Sprachen Kompetenzen besitzen, derer sie sich sehr klar bewusst sind. Beide Sprachen spielen eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Deutsch ist für sie erfreulicherweise eine geschätzte Selbstverständlichkeit.

Hörende Kinder mit L1 Deutsch, die also eine gefestigte Erstsprache haben, gaben – befragt nach ihrer Lieblingssprache – Deutsch und ÖGS gemeinsam als erste Präferenz an. Trotz ihrer fallweise sehr großen Sympathien für ÖGS konnten sie relativ genau zwischen ihrer Einstellung zur Sprache und ihrer tatsächlichen Kompetenz differenzieren. Von den hörenden Kindern mit L2 Deutsch (L1 Türkisch und Arabisch) gab nur ein Bub mit positiven Worten und ohne sich zu genieren seine Erstsprache an. Alle anderen Kinder haben den negativen Status ihrer L1 in der österreichischen Mehrheitsgesellschaft internalisiert und kommunzierten zum Teil gravierende unklare Einstellungen. Zum Beispiel meinte eine Schülerin mit L1 Türkisch: »Weil wir immer Türkisch reden und auf einmal: Deutsch, Deutsch ist besser als Türkisch!«. Die Schülerin beherrscht Deutsch noch nicht sehr gut, hat Probleme mit der Grammatik und gibt – im Unterschied zu den Deutsch-L1-Mädchen – sehr kurze Antworten. Türkisch lehnt sie jedoch ab, da sie die negative Einstellung ihrer Umgebung internalisiert hat. Sie ist derzeit leider als semilingual zu bezeichnen.

### 7.3.2 Gemeinschaft & Rollen

Die Kinder der bilingualen Klasse formten eine gut vernetzte Gemeinschaft, in der es zentrale, für alle wichtige, und eher am Rand agierende Personen gab. Die beiden gehörlosen Schülerinnen waren keine Außenseiterinnen, wählten jedoch ihre wichtigsten InteraktionspartnerInnen offenbar nach sprachlichen Kriterien. Alle schlossen Freundschaften über diverse »Sprachgrenzen« hinweg. Sprachbarrieren verschiedenster Art wurden immer wieder mit kreativen Mitteln, gesteigerten Sprachkompetenzen und mit gegenseitigem Interesse aneinander überwunden.

Interessant ist, dass die gehörlosen Kolleginnen von den hörenden Kindern als »gebärdend« wahrgenommen wurden. Immer wieder machen ihre Aussagen deutlich, dass nicht ein defizitäres Bild, sondern die Wahrnehmung als »anders« vorherrschte: »Gehörlos sein« wurde als »eine andere Sprache verwenden« verstanden.

Ein hörender Schüler erklärte im Interview, dass die Dolmetscherin (Sabine) in der Klasse benötigt werde, weil die hörende Lehrerin (Brigitte) nicht so gut gebärden könne – und *nicht* etwa wegen der Gehörlosigkeit seiner Mitschülerinnen (Melanie und Doris)!

– »Und weißt du, warum du mehrere Lehrerinnen hast?«

R: »Ja, weil die Melanie und die Doris da sind und die können die Brigitte nicht verstehen und deswegen ist die Sabine da.«

– »Aha. Sie können die Brigitte nicht so gut verstehen. Und warum können sie die Brigitte nicht verstehen?«

R: »Die Brigitte kann nicht so gut gebärden.«

(Rehat, 26. Juni 2003)

Es zeigt sich eindrucksvoll, dass für den Schüler selbstverständlich die mangelnde Sprachkompetenz der Lehrerin eine Dolmetscherin notwendig macht, nicht aber die sinnliche Barriere zu den beiden gehörlosen Schülerinnen: Nicht das Defizit, sondern die spezielle Sprachkompetenz charakterisiert seine Mitschülerinnen.

Jene Person, die offensichtlich hörend, aber auch gebärdend war, nämlich die Dolmetscherin, stellte alle Kinder vor Einordnungsprobleme – sowohl die hörenden als auch die gehörlosen. So stellte eine hörende Schülerin die Frage: »Warst du früher gehörlos?«, und eine gehörlose Schülerin stellte fest: »Sie ist halb hörend – halb gehörlos!«. Die Kinder lernten bald, die Dolmetscherin für ihre Zwecke und nach ihren Bedürfnissen einzusetzen. Sie wurde z. B. von den hörenden Kindern zusätzlich als Informantin verwendet, so dass sie auch für deren ÖGS-Erwerb große Bedeutung hatte.

Das Team der Lehrenden (zwei Lehrerinnen, eine Dolmetscherin) agierte in einer Vielzahl verschiedener Konstellationen. Veränderungen kamen aufgrund von Erfahrungen und anschließenden Erkenntnissen bzw. praktischen Gegebenheiten (etwa verringerte Stundenanzahl der Dolmetscherin) zustande. Mangelnde Zeit für Besprechungen, Feedback und gemeinsame Vorbereitungen stellte eine große Schwachstelle der Klasse dar – nicht jedoch Unwille zur Kooperation o. ä. Der Dolmetscherin kam eine besondere Rolle zu, die zwar nicht genau definiert, aber jedenfalls nicht auf die Vermittlung zwischen zwei Sprachen beschränkt war. Die unklaren Abgrenzungen von Aufgaben und Arbeitsgebieten führten zu Konfliktsituationen unter den Lehrenden und zu Stressbelastung der Dolmetscherin.

#### 7.4 Deutsch Lesen Lernen

Die Entwicklung der Deutsch-Lesekompetenz wurde – im Unterschied zur Schreibkompetenz – nicht systematisch erhoben. Lesekompetenz wurde im Rahmen der Studie folgendermaßen definiert:

1. Die Erkenntnis zu erlangen, dass Lesen eine wichtige Möglichkeit ist, interessante Dinge zu erfahren;
2. den Mut und die Freude zu entwickeln, sich an einen geschriebenen Text heranzuwagen und
3. Strategien zu erlernen, um Texte zu entschlüsseln – sei es durch eigene oder zusätzliche Sprachressourcen.

Der Weg der gehörlosen Schülerinnen zum Erwerb dieser Kompetenz wird im Folgenden zusammengefasst. Die Analyse basiert auf Beschreibungen von 20 von mir beobachteten Lese-Ereignissen im schulischen Kontext.

Die gehörlosen Schülerinnen begannen den Prozess des Lesen Lernens, indem sie einzelne, eben erlernte Buchstaben identifizierten. Sie buchstabierten geschriebene Wörter mit Hilfe des Einhand-Fingeralphabets. Die ersten Leseerfahrungen machten sie dementsprechend buchstabierend, so wie auch die hörenden Kinder vorerst nur die einzelnen Phoneme (= Laute) des zu entschlüsselnden Wortes lesen.

Wenn die Lehrerin wusste, dass die Kinder eines der gelesenen Wörter schon kannten, fragte sie in ÖGS nach: »Und was ist das?« und zeigte auf das entsprechende Wort. Falls die Kinder sich den Inhalt schon gemerkt hatten, gebärdeten sie als Antwort die Übersetzung in ÖGS oder die Übertragung in lautsprach-begleitende Gebärden (LBG = Gebärden nach deutscher Lautsprach-Grammatik, *keine* Gebärdensprache). Die gehörlosen Schülerinnen wurden also sofort damit vertraut gemacht, dass »Lesen« für sie eine Übersetzungsleistung erfordert. Die Lehrerin führte die Kinder von den einzelnen geschriebenen und gefingerten Buchstaben zum Inhalt des Wortes. Sehr bald nahmen die Schülerinnen die einzelnen Buchstaben als Komponenten der Wörter und Wörter als Einzelteile des Satzes wahr. Die Lehrerin führte sie zum Inhalt des ganzen Satzes, indem sie den Satz in LBG übertrug, ihn oft wiederholte und schließlich in schöner ÖGS mit richtiger Intonation und »belebt« gebärdete. Durch diesen Schritt erhielten die Buchstaben für die Kinder interessante Inhalte.

Der lesebegleitende Aufbau des Deutsch-Wortschatzes erfolgte mit Hilfe der von der gehörlosen Lehrerin erstellten Wort-Bild-Kartenpaare als konstante Zusatzleistung der gehörlosen Schülerinnen. Ein derartiger Wortschatz war sehr wichtig: Nur mit einem eigenen passiven Wortschatz konnten die Kinder das Lese-Erlebnis haben, dass sie sich *selbst* die Bedeutung von Wörtern und Wortketten erarbeiteten, und dass das Lesen als Aktivität für sie selbst einen Sinn ergab.

Die Lesekompetenz der gehörlosen Kinder entwickelte sich langsam, abhängig vom Wortschatz und den für das Verständnis der Texte notwendigen Syntaxkenntnissen. Sinnverstehendes und eigenständiges Erfassen der Texte aus dem Deutschbuch war noch im ersten Jahr nach ihrer Alphabetisierung möglich. Diese Kompetenz wurde stetig und parallel mit der Wortschatzerweiterung ausgebaut. Die gehörlosen Schülerinnen entwickelten zeitweise eine große Freude am Lesen und einen gewissen Stolz (der sich z. B. darin äußerte, dass sie mir Texte vorlesen wollten, um von mir gefilmt zu werden).

### 7.5 Deutsch Schreiben Lernen

Zwischen November 2001 und Juli 2003 führte ich mit einer stabilen Kleingruppe acht »freie Schreibstunden« durch. Die Gruppe setzte sich aus zwei gehörlosen und zwei hörenden SchülerInnen mit L2 Deutsch und einem Schüler mit L1 Deutsch zusammen. Insgesamt fast 40 von den Kindern in diesem Rahmen produzierte Texte wurden zur Analyse herangezogen, wobei das Hauptaugenmerk auf der Entwicklung der Schreibkompetenz der gehörlosen Schülerinnen lag. Sowohl fehlerhafte Abweichungen von der Zielsprache als auch korrekt realisierte Elemente fanden Beachtung. Es ist nicht leicht, zusammenfassende Aussagen über die vielen analysierten Einzeltexte zu machen. Übergeneralisierungen von erlernten grammatikalischen Regeln in ihrer neuen Zweitsprache machen die Produktivität der beiden gehörlosen Mädchen deutlich. Hier soll

am Beispiel einer Übergeneralisierung eine Entwicklung skizziert werden. Aus der Schreibstunde:

*Eine Schülerin fragt mich nach dem Wort für BLUME. Wir buchstabieren es gemeinsam.*

*Sie dreht sie sich zu ihrer Freundin und gebärdet: ICH WEISS BLUME.*

*Die Freundin antwortet würdevoll: ICH WEISS BLUME!*

*Beide beginnen zu schreiben. Die Schülerin schaut nach einiger Zeit auf das Blatt ihrer Freundin hinüber und fragt: »Was ist das?«*

*Auf deren Blatt steht rechts oben: blümer.*

*Die Schreiberin antwortet in ÖGS: »Blume. Du hast wenig, du hast eine Blume, ich hab viele Blumen.«*

*Ich werde auf sie aufmerksam und sie gebärdet mir: »Viele Blumen, deshalb ein Ü!« Sie neckt nun ihre Freundin immer wieder damit, dass diese nur eine Blume hat, sie aber viele.*

Peltzer-Karpf et al. (2000, 35) stellen zum Phänomen der Übergeneralisierung fest, dass diese stattfindet, wenn die Analyse der neu erworbenen Sprache (sei es nun Erst- oder Zweitsprache) einsetzt: »Übergeneralisierungen sind ein deutliches Zeichen, dass LernerInnen<sup>10</sup> begonnen haben, produktiv mit sprachlichen Regeln zu operieren. Daneben kommt es auch zu Fluktuationen in den Regelanwendungen. Beides ist als Fortschritt zu werten.«

Am Beispiel der übergeneralisierten Pluralbildungen (sowohl »Äffer« als auch »Blümer«, also Umlaut + Suffix) ist dies sehr gut sichtbar. Sie belegen, dass die Schreiberin 14 Monate nach dem Beginn ihrer Alphabetisierung und ihrem gleichzeitig begonnenen Deutscherwerb produktiv mit ihrer neuen Zweitsprache umgeht.

Die beiden gehörlosen Schülerinnen haben – übrigens im Unterschied zu hörenden Kindern – so gut wie keine Probleme mit der Orthographie, da sie keinen phonetischen Input hatten. Sie haben somit auch keine anderen Informationen als visuelle, nämlich korrekt von Vorgaben abgeschriebene, gemerkte und so gelernte Wörter.

### 7.6 Textplanung in ÖGS

Es wurde deutlich, dass die beiden Schülerinnen ihre Texte in der Erstsprache ÖGS planten und dann in die Zweitsprache Deutsch übertrugen. Den dafür notwendigen Wortschatz beherrschten sie noch nicht vollständig – was sie aber nicht von dieser Strategie abhielt und klein begeben ließ, sondern sie zum Einfordern von Hilfe animierte.

Bis zum Ende des dritten Schuljahrs hatte sich ihr Lexikon so sehr vergrößert, dass sich beide Schülerinnen ohne zu zögern an das Verfassen von Texten machten. Sie schrieben selbstverständlich und forderten immer dann zielgenau (in ÖGS) Hilfe an, wenn sie ein deutsches Wort oder die exakte Schreibung nicht wussten.

Sowohl die eigenständige Auswahl und Verwendung von deutschen Wörtern als auch die zahlreichen selbstständigen Forderungen nach Übersetzungen bestimmter Konzepte machen deutlich, dass beide Schülerinnen ein klares Bewusstsein von den beiden Sprachen und zwei verschiedenen Sprachsystemen hatten – auch wenn sie in

10 Der Begriff »LernerInnen« wird verwendet, um Menschen zu bezeichnen, die Sprachen lernen oder erwerben.

ihrer Textproduktion den Anforderungen der für sie neuen Zielsprache noch nicht ganz gerecht wurden. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die beiden gehörlosen Schülerinnen verbesserten zwischen November 2001 und Juni 2003 ihre aktive Deutschkompetenz massiv. Der Zuwachs sowohl des ihnen zu Verfügung stehenden Vokabulars als auch ihrer Grammatik- und Orthographie-Kenntnisse war an den Texten sehr gut ablesbar.

Die Texte der gehörlosen Schülerinnen änderten sich gravierend: Im Vergleich zu ihren ersten Texten, die reine Wortaneinanderreihungen waren, zeigten sich schon nach sechs Monaten eindeutig geordnete Satz- und Geschichten-Strukturen. Auch wenn ihre Inhalte oftmals für Außenstehende auf den ersten Blick schwer nachvollziehbar waren, so wiesen die Texte ganz klare Strukturen, eine korrekte Satzstellung und Interpunktione auf. Wenn »Schreibkompetenz« bedeutet, »(...) dass die Schreiberin Planungs-, Produktions-, Lese- und Evaluationsprozesse beherrscht« (Poppendieker 1992, 119), dann kann anhand der analysierten Texte und ihrer Produktionsprozesse festgehalten werden, dass die gehörlosen Schreiberinnen im Prozess waren, eine derartige Schreibkompetenz zu entwickeln.

#### *7.6.1 Vergleich mit hörenden SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache*

Zahlreiche Forschungsprojekte, die sich mit Schriftsprachfähigkeiten Gehörloser befassen, agieren vergleichend, d.h. die Texte gehörloser SchreiberInnen werden mit jenen von Hörenden verglichen. Der Kontrast wird dann mit Termini wie »verspätet« u. ä. beschrieben. Würde der Vergleich mit anderen – hörenden – SchülerInnen erfolgen, die eine Zweitsprache erlernen, wäre der Unterschied jedoch nicht mehr so gravierend – die so genannten Defizite »verblassen« (Gericke 1998, 197). Einerseits stellte sich dies im hier analysierten Korpus als richtig heraus (z. B. die Abweichungen von der Zielsprache Deutsch bei einer türkischsprachigen Schülerin in Bezug auf Artikel und Kasus Anpassungen); andererseits wurde die Aussage aufgrund des enormen Unterschiedes im Wortschatz und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten widerlegt.

Es zeigte sich, dass zwischen den Kompetenzen und Produkten hörender und gehörloser SchreiberInnen ganz grundsätzliche Unterschiede bestehen, v. a. im Wortschatz, aber auch in Grammatik und Syntax. Die für die gehörlosen Kinder so schwierige Verbalflexion wurde von allen hörenden Kindern leichter gemeistert. Die türkischsprachigen SchülerInnen, die tagtäglich sehr viel gesprochenen Input erhielten, schrieben viel schneller zielsprachangemessen als die gehörlosen. Einzig bei der adäquaten Verwendung von Kasus (grammatikalische Fälle) und Genus (grammatikalisches Geschlecht) unterschieden sich die hörenden Kinder mit L1 Deutsch und L1 Türkisch offensichtlich und längerfristig. Für gehörlose Kinder ist ein »natürlicher« L2-Erwerb aufgrund des reduzierten visuellen, akustischen und schriftlichen Inputs nicht möglich.

Letztendlich erscheint es schwer (und auch nur begrenzt sinnvoll), Vergleiche anzustellen, da sich Ausmaß und Qualität des Inputs je nach Lernsituation immer unterscheiden. Wichtig erscheint mir, dass die Dynamik einer bestimmten Gruppe von LernerInnen mit bestimmten Voraussetzungen und unter bestimmten Konditionen erkannt und beachtet wird. Relevant ist, dass die Prozessierungen der Kinder, auch

wenn sie nicht gleich zu zielsprachangemessenem Output führen, sondern »Umwege« nehmen, als solche erkannt werden und der Input für Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen entsprechend gestaltet wird.

### 7.7 ÖGS-Erzählkompetenz

Auch die Entwicklung der ÖGS-Erzählkompetenz der gehörlosen Schülerinnen wurde beobachtet: Regelmäßig erhobene Erzählereignisse (Berichte aller Kinder jeden Montag Morgen) in der ersten und zweiten Klasse belegten exemplarisch, dass eine Entwicklung in der L1 der bilingual unterrichteten gehörlosen Kinder stattfand. So wie bei hörenden Kindern der Spracherwerb in der L1 bei Schuleintritt noch lange nicht abgeschlossen war, lernten auch die gehörlosen Kinder in Bezug auf ihren Wortschatz, die Syntax und diskursive Kompetenzen noch viel dazu. Die freien Erzählungen der gehörlosen Kinder zeigten große Fortschritte bei der Entwicklung einer Erzählkompetenz. Dies betrifft den Umfang, die eingesetzten Mittel zur syntaktischen Gliederung und Schaffung von Textkohäsion, aber auch die erst langsam wachsende Selbstständigkeit und die stetig zunehmende Lebendigkeit ihrer Berichte.

## 8. Resümee

Die hier beschriebene Wiener Klasse war die erste in Österreich, in der ein zweisprachiges Team eine Gruppe von gehörlosen und hörenden Kindern nach Regelschullehrplan unterrichtete. Gehörlose Kinder wurden über ihre Erstsprache, die Österreichische Gebärdensprache, alphabetisiert und erlernten Deutsch als Zweitsprache. Sie wurden – gemäß dem Regelschullehrplan – ebenso gefördert wie ihre hörenden MitschülerInnen. Die gehörlosen Kinder bewältigten neben den regulären Lehrplaninhalten auch noch eine enorme zusätzliche Leistung, indem sie ihre Zweitsprache Deutsch gesteuert und didaktisch für sie aufbereitet innerhalb des regulären Deutschunterrichts erlernten. Dabei muss festgehalten werden, dass für die Erprobung und Evaluation eines neuen Modells reale, um nicht zu sagen außergewöhnlich »harte« Bedingungen herrschten. Gerade weil für die untersuchte bilinguale Klasse keine erleichternden oder begünstigenden »Laborbedingungen« hergestellt wurden, scheint mir, dass eine abschließende Beurteilung des hier praktizierten bilingualen Modells valide und besonders aussagekräftig ist.

Österreichische Gebärdensprache und Deutsche Schriftsprache standen in der bilingualen Klasse nicht in einem konkurrierenden Verhältnis. Die L1 ermöglichte das L2-Lernen, eine (gebärdete) Sprache den Zugang zur anderen (geschriebenen) Sprache. Und diese geschriebene Sprache wiederum eröffnete den Zugang zu Personen und Informationen, erweiterte also den Erfahrungs- und Erlebenshorizont der gehörlosen LernerInnen.

Der bilinguale Unterricht ÖGS-Deutsch ermöglichte allen teilnehmenden Kindern – insbesondere den gehörlosen – eine normale Schulbildung nach regulären Standards. Die altersgemäße Gebärdensprachkompetenz der gehörlosen Kinder, die sich wie die Lautsprachkompetenz der hörenden Kinder normal entwickelte, ermöglichte

ein gesteuertes Lehren und Lernen der Deutschen Schriftsprache als L2. Deutsche Schriftsprache wurde ab der Einschulung/ dem 6. Lebensjahr als L2 erlernt. Dies geschah aufgrund der Ausgangslage der Kinder in gesteuerter und bewusster Form und über die Erstsprache ÖGS. Die Deutschkompetenz der gehörlosen Kinder entwickelte sich nach anderen Mustern und in einem langsameren Tempo als die Deutschkompetenz hörender Kinder, und zwar unabhängig von der Erstsprache.

Bilingualer Unterricht mit zweisprachigem laut- bzw. gebärdensprachlichem Teamteaching stellt immer für alle Beteiligten eine neue Herausforderung dar, der in der untersuchten Klasse sowohl Kinder als auch Erwachsene kreativ begegneten. Besonders für die Kinder ergaben sich keine negativen Konsequenzen. Alle Kinder – egal ob hörend oder gehörlos – profitierten vom bilingualen und sowohl lautlichen als auch visuell-gebärdeten Klassenalltag auf vielfältige Weise.

Die vielen soziolinguistischen Kompetenzen, die Erwachsene und Kinder in der Klasse entwickelten, zeichnen ein sehr erfreuliches Bild und sind für eine positive Beurteilung des mit dieser Klasse praktizierten Modells von größter Relevanz.

Die Deutschkompetenz-Entwicklung der beiden gehörlosen Schülerinnen in den untersuchten drei Schuljahren deutet auf einen dynamischen, erfreulichen Ablauf des Sprachlernens in dieser Klasse hin. Ob und wie sie sich in ihrer weiteren Lernkarriere von monolingual alphabetisierten, gehörlosen SchülerInnen unterscheiden, bleibt abzuwarten (eine Vergleichsstudie in einer lautsprachlich geführten Gehörlosenschule wurde nicht erstellt). Auch die akademischen Erfolge (Schulnoten leicht über dem Klassendurchschnitt) weisen darauf hin, dass ein »normaler« Lehrplan von gehörlosen SchülerInnen durchaus zu bewältigen ist.

Dieser Erfolg der bilingualen Klasse wurde im Übrigen durch die Verleihung des Europäischen Sprachensiegels<sup>11</sup> im Jahr 2003 offiziell anerkannt und bestätigt.

Es bleibt zu hoffen, dass die neuen Erkenntnisse nun österreichweit rezipiert und umgesetzt sowie weitere derartige Klassen eingerichtet werden. Dies wird auch in Punkt II. 5. der »Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik« des Verbandes für Angewandte Linguistik (verbal) explizit empfohlen: »Allen SchülerInnen ist das Recht zu garantieren, die eigene Erst- und Familiensprache (für Gehörlose die Österreichische Gebärdensprache) in der Schule zu entwickeln und zu verwenden und mindestens zwei weitere Sprachen innerhalb der Pflichtschulzeit zu lernen. Deshalb muss das Angebot von bisher kaum oder nicht berücksichtigten Sprachen (z. B. MigrantInnensprachen, Österreichische Gebärdensprache oder Nachbarsprachen) stärker ausgebaut werden« (Busch/ de Cillia 2003, 228).

---

11 Siehe dazu [www.sprachen.ac.at/esis](http://www.sprachen.ac.at/esis).

## Literatur

- Bizer, Sibylle/ Karl, Anne-Katrin (2002) *Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache*. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.
- Boeckmann, Klaus-Börge (1997) *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland*. Arbeiten zur Sprachanalyse, hg. v. Konrad Ehlich, Bd. 26. Frankfurt.
- Bortsch, Erich/ Tischmann, Olaf (1996) *Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich*. In: Das Zeichen, Heft 37, 322–332.
- Boyes Braem, Penny (1992) *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg (2. Auflage).
- Branson, Jan/ Miller, Don (2002) *Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington.
- Breiter, Marion (2002) *Projekt Vita: Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung*. Trägerverein: Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen. Studie im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland. Wien.
- Brill, R. G. (1960) *A Study of Adjustment of 3 Groups of Deaf Children*. In: *Exceptional Children*, 26, 464–466.
- Busch, Brigitta/ de Cillia, Rudolf (HgInnen) (2003) *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Reihe: sprache im kontext, hg. v. Ruth Wodak und Martin Stegu, Bd. 17. Frankfurt.
- Caselli, M. C. (1983) *Communication to Language: Deaf Children's and Hearing Children's Development Compared*. In: *Sign Language Studies*, 39, 113–114.
- Caselli, M. C. (1987) *Language Acquisition in Italian Deaf Children*. In: Kyle, Jim (ed.) *Sign and School. Using Sign in Deaf Children's Development*. o. O., 34–78.
- de Cillia, Rudolf (1998) *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt.
- Dotter, Franz (1991) *Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung: Zu den Argumenten und Einstellungen ihrer Gegner*. In: Das Zeichen, Heft 17, 321–332.
- Dotter, Franz (2001) *Gebärdensprachforschung*. In: Haspelmath, Martin et al. (eds.) *Language Typology and Language Universal. An International Handbook*. Berlin/ New York, 141–154.
- Gelter, I. (1987) *Wortschatz und Lesefähigkeit gehörloser Schüler*. In: *der sprachheilpädagogische*, 3, 37–42.
- Gericke, Wiebke (1998) *»Lebensweltliche Zweisprachigkeit« am Beispiel Gehörloser in Schweden* (Teil I). In: Das Zeichen, Heft 44, 188–203. (Teil II). In: Das Zeichen, Heft 45, 352–361.
- Goetzinger, I./ Rousey, E. (1959) *Educational Achievement of Deaf Children*. In: *American Annals of the Deaf*, Vol. 104, 221–224.
- Günther, Klaus B. et al. (1999) *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Hamburg.
- Holzinger, Daniel (1994) *Gebärden in Kommunikation mit gehörlosen Kindern. Hinweise auf die Überlegenheit eines Erziehungsansatzes unter Einschluss von Gebärdensprache gegenüber rein lautsprachlich orientierten Ansätzen*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Wien.
- Knoors, Harry (2000) *Zweisprachige Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in den Niederlanden*. In: Das Zeichen, Heft 51, 30–39.
- Krammer, Klaudia (2001) *Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener*. Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 3, verfügbar unter: <http://www.uni-klu.ac.at/groups/spw/gsl/> (Publikationen und Produkte).
- Krausneker, Verena (2000) *Sign Languages and the Minority Languages Policy of the European Union*. In: Metzger, Melanie (ed.) *Sociolinguistics in Deaf Communities*, Vol. 6, Washington, 142–157, verfügbar unter: <http://gupress.gallaudet.edu/reviews/BIDCrevw.html>.
- Krausneker, Verena (2001) *»Wir sorgen dafür weil wir können gebärden«. Über die bilinguale Doppelintegrationsklasse ÖGS-Deutsch in Wien* (2001). In: Grazer Linguistische Studien, hg. v. Daniel Holzinger und Verena Krausneker, Nr. 56, 47–57.
- Krausneker, Verena (2003a) *Has Something Changed? Sign Languages in Europe: The Case of Minorised Minority Languages* (2003). In: *Deaf Worlds. International Journal of Deaf Studies*, Vol. 19, Nr. 2, 33–46.



- Krausneker, Verena (2003b) *ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien*. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien.
- Krausneker, Verena (2003c) *Ungehört. Zum Status der Österreichischen Gebärdensprache und ihrer VerwenderInnen*. In: Busch, Brigitta/ de Cillia, Rudolf (HgInnen) *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Reihe: sprache im kontext, hg. v. Ruth Wodak und Martin Stegu, Bd. 17. Frankfurt, 102–113.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Jenkins, Eva-Maria (HgInnen) (2001) *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits*. Wien.
- Lane, Harlan (1994) *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg.
- Limbach, Asta (1991) *Von der »Integration« der Gebärdensprache. Gehörlose im Spannungsfeld von Sonder- und Regelschule*. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Bd. 2, hg. v. Gudula List. Frankfurt.
- List, Gudula (1990) *Unmittelbare Kommunikation und Schrift. Überlegungen zum Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz durch Gehörlose*. In: Prillwitz, Siegmund/ Vollhaber, Thomas (Hg.) *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*. Vorträge vom Internationalen Kongress »Gebärdensprache in Forschung und Praxis«, Hamburg, 23.–25. März 1990. Hamburg.
- Masataka, Nobuo (2000) *The Role of Modality and Input in the Earliest Stage of Language Acquisition: Studies of Japanese Sign Language*. In: Chamberlain, Charlene/ Morford, Jill P./ Mayberry, Rachel I. (eds.) *Language Acquisition by Eye*. London, 3–24.
- Meadow, K. P. (1968) *Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social and Communication Function*. In: *American Annals of the Deaf*, Vol. 112.
- Nover, Stephen M./ Andrews, Jean F. (1999) *Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development. Year Two 1998–1999*. USDLC Star Schools Project Report Nr. 2. New Mexico School for the Deaf, verfügbar unter: <http://www.starschools.org/nmsd/>, 20.10.2002.
- Padden, Carol/ Ramsey, Claire L. (2000) *American Sign Language and Reading Ability in English*. In: Chamberlain, Charlene/ Morford, Jill P./ Mayberry, Rachel I. (eds.) *Language Acquisition by Eye*. London, 165–198.
- Peltzer-Karpf, Annemarie et al. (2000) *Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Petitto, Laura Ann (2000) *The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations*. In: Chamberlain, Charlene/ Morford, Jill P./ Mayberry, Rachel I. (eds.) *Language Acquisition by Eye*. London, 41–50.
- Pinter, Margret (1992) *Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr*. In: *Das Zeichen*, Heft 20, 145–150.
- Poizner, Howard/ Klima, Edward S./ Bellugi, Ursula (1990) *Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung*. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 12. Hamburg.
- Poppendieker, Renate (1992) *Freies Schreiben und Gebärden*. Hamburg.
- Prillwitz, Siegmund/ Schulmeister, Rolf/ Wudtke, Hubert (1977) *Kommunikation ohne Sprache. Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag*. Weinheim.
- Prillwitz, Siegmund/ Vollhaber, Thomas (Hg.) (1990) *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*. Vorträge vom Internationalen Kongress »Gebärdensprache in Forschung und Praxis«, Hamburg, 23.–25. März 1990. Hamburg.
- Quigley, S. P./ Frisina, D. (1961) *Institutionalisation and Psycho-Educational Development of Deaf Children*. In: *Council for Exceptional Children Research Monographs, Series A*, Nr. 3.
- Ramsey, Claire L. (1997) *Deaf Children in Public Schools. Placement, Context and Consequences*. Washington.
- Rée, Jonathan (1999) *I See a Voice. Language, Deafness and the Senses – a Philosophical History*. London.
- Schott, Walter (1995) *Das k.k. Taubstumm-Institut in Wien*. Wien/ Köln/ Weimar.
- Schott, Walter (1999) *Das Allgemein österreichische israelitische Taubstumm-Institut in Wien*. Wien.

- Schott, Walter (2002) *Die niederösterreichischen Landes-Taubstummenanstalten in Wien-Döbling 1881–1921 und Wiener Neustadt 1903–1932. Dargestellt nach Jahresberichten, Protokollen und historischen Überlieferungen mit einem Abriss der Entwicklungsgeschichte der Gehörlosenbildung bis zur Gründung der ersten Anstalt.* Wien.
- Schüßler, Anja (1997) *Gehörlosigkeit und Lautsprachtext.* Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Bd. 8, hg. v. Gudula List. Frankfurt.
- Stokoe, William C. (1960) *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American deaf.* Studies in Linguistics, Occasional Paper, Nr. 8. Buffalo, NY.
- Stuckless, E. R./ Birch, J. W. (1966) *The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children.* In: American Annals of the Deaf, Vol. 111, 452–460, 499–504.
- verbal (2001) *Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik.* 27. Oktober 2001, verfügbar unter: [www.verbal.at](http://www.verbal.at) (unter »verbal nimmt Stellung«).
- Vernon, M./ Koh, S. (1970) *Early Manual Communication and Deaf Children's Achievements.* In: American Annals of the Deaf, Vol. 115, 527–536.
- Volterra, Virginia (1981) *Gestures, Signs and Words at Two Years: When Does Communication Become Language?* In: Sign Language Studies, 33, 361–362.
- Volterra, Virginia/ Caselli, M. C. (1985) *From Gestures and Vocalisations to Signs and Words.* In: Stokoe, William C./ Volterra, Virginia (eds.) SLR '83. Linstock, 154–180.
- Wisch, Fritz-Helmut (1990) *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser.* Hamburg.
- Kontakt:**  
[verena.krausneker@univie.ac.at](mailto:verena.krausneker@univie.ac.at)



*Durch die Bank besser.*



*So einfach kann das Leben sein*

[www.bawag.com](http://www.bawag.com)

**BAWAG P.S.K. Gruppe**

[www.psk.at](http://www.psk.at)